

<https://helda.helsinki.fi>

Opettajan toimijuus muutoksessa - Yhteisopetusta pienin askelin

Takala, Marjatta

2020-09-10

Takala , M & Saarinen , M 2020 , ' Opettajan toimijuus muutoksessa - Yhteisopetusta pienin askelin ' , Työelämän tutkimus , Vuosikerta. 18 , Nro 3 , Sivut 231-244 . <https://doi.org/10.37455/tt.97976>

<http://hdl.handle.net/10138/322855>

<https://doi.org/10.37455/tt.97976>

cc_by_nc_nd

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Marjatta Takala & Minna Saarinen



Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin

Abstrakti

Tässä tutkimuksessa perehdytään opettajan toimijuuteen tilanteessa, jossa useampi opettaja opettaa yhdessä. Yhteisopetuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa ainakin kaksi opettajaa yhdessä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta, joka toteutetaan pääasiassa samassa tilassa. Kun opetetaan yhdessä, saadaan luokkaan useamman opettajan osaaminen. Asiantuntijakeskustelujen kautta selvitetään, mitä pedagogit kertovat yhteisopetuksesta ja pohditaan, miten opettajan toimijuus toteutuu, kun opetetaan yhdessä. Tutkimuksemme tulosten mukaan yhteisopetus koetaan hyvänä, mutta sille löytyy selkeitä reunaehtoja. Eri ammattiryhmien (luokan-, aineen- ja erityisopettajien) kertomukset yhteisopettamisesta erosivat toisistaan. Koulutustaustasta riippumatta opettajat näkivät yhteisopetuksen yleensä omaa ammattitaitoa kehittäväenä ja parhaassa tapauksessa opettajan perustyötä helpottavana tapana työskennellä. Osa opettajista koki sen lisäävän omaa toimijuutta, mutta osa taas kertoi yhteisopetuksen kapeuttavan toimijuutta. Yhteisopetuksen tekemisen tapaa venytettiin määritelmästä poiketen tarpeiden mukaan.

Johdanto

Tässä artikkelissa käsitellään peruskoulussa käytettävää yhteisopettajuutta (*co-teaching*) opettajien näkökulmasta. Yhteisopettajuus on yksi yhteistyön muoto työelämässä. Se tuodaan esiin myös peruskoulun opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2016), jossa korostetaan yhteistyön merkitystä. Yhteisopetus mainitaan myös, kun puhutaan pedagogisista ratkaisuista oppilaille peruskoulussa tarjottavan tuen yhteydessä. Opetussuunnitelma tosin käyttää yhteisopetuksesta termiä samanaikaisopetus. Yhteistyön korostaminen on linjassa sen kanssa, että koulut muuttuvat monin tavoin myös oppimisympäristöinä. Kaikissa uusissa kouluissa ei ole enää perinteisiä luokkatiloja, vaan suuria avoi-

mia oppimisympäristöjä. (Kattilakoski 2018.) Tällaisissa kouluissa yhteistyö on välttämätöntä. Kouluissa on tilanteita, jolloin samassa tilassa voi opiskella yhtä aikaa jopa sata oppilasta usean opettajan kanssa. Tämä voi olla henkilöstölle stressaavaa. Kattilakosken (emt.) tutkimuksessa opettajat siirsivät entisen toimintakulttuurin uusiin tiloihin ja alkoivat sitten asteittain muuttaa opetustaan. Tilanne pakotti yhteistyöhön ja yhteisopetukseen. Ilmankin tällaista arkkitehtuurin luomaa ”pakkoa” vallitsee monessa koulussa yhteistyön kulttuuri ja koulu voidaanakin nähdä myös ammatillisen oppimisen yhteisönä. (Stoll ym. 2006.)

Yhteisopetusta on tutkittu kansainvälisesti (Chitiyo 2017; Faraclas 2018; Scruggs & Mastropieri 2017; Villa ym. 2013) ja myös

Suomessa (Ahtiainen ym. 2011; Lehtonen ym. 2017; Rytivaara 2012; Saloviita 2018). Useimmiten kyseessä on ollut kyselytutkimus, havainnointi tai yksittäisten opettajien haastattelut. Tässä tutkimuksessa käytetään fokusryhmäkeskusteluja, jolloin keskustelijat voivat tarjota toisilleen erilaisia näkökulmia ja tutkia voi pyrkiä ymmärtämään ilmiötä opettajien kokemusten perusteella (Mäntyranta & Kaila 2008). Määritelmällisesti yhteisopetus on kahden tai useamman opettajan yhteistyötä, jossa opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä (Fluijt ym. 2016; Friend ym. 2010). Yhteisopetuksen suurimmat esteet ovat eri tutkimusten mukaan suunnitteluajan puute, sopivan parin löytäminen ja monien luokkatilojen sopimattomuus yli 25 oppilaan ryhmien opetukseen (Fluijt ym. 2016; Ricci ym. 2017; Scruggs & Mastropieri 2017; Sirkko, Takala & Wickman 2018). Kun opetetaan yhdessä, seuraa siitä parhaimmillaan ammattitaidon kehittymistä, työrauhan kohenemistä ja työn kuormittavuuden vähenemistä (Shin ym. 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Erilaisten oppijoiden tukeminen omassa luokassa on yksi syy ja opettajia motivoiva tekijä yhteisopetuksen käyttöön. Nykyinen koulutuspolitiikka tukee inklusiota (Unesco 1994; 2009; Hausstätter 2014) ja sen myötä tavallisissa kouluissa ja luokissa on yhä enemmän tuen tarvitsijoita. Koska luokan- ja aineenopettaja eivät välttämättä ole oppimisvaikeuksien asiantuntijoita (Biamba 2016; Haug 2017), on erityisopettajien osaamiselle kysyntää. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat voivat rikastaa toistensa osaamista suunnittelemalla ja opettamalla yhdessä. Niin saadaan aikaan monipuolinen kokonaisuus, jossa kaikki opivat toisiltaan. (Shin ym. 2016; Scruggs & Mastropieri 2017.)

Opettajan toimijuus

Käytämme tutkimuksemme teoreettisena pääkäsitteenä toimijuutta. Kun tarkastellaan ihmisten välistä yhteistoimintaa sekä sitä, mitä myös

yhteisopetus on, nousee toimijuuden käsite tärkeäksi. Eteläpelto ja kollegat (2017, 7–8) määrittelevät toimijuuden ”toiminnalliseksi prosessiksi, joka ilmenee silloin, kun työntekijät ja/tai työyhteisöt vaikuttavat, tekevät valintoja ja ottavat kantaa työhönsä, työkäytäntöihin ja/tai ammatillisiin identiteetteihinsä”. He toteavat myös, että toimijuus ja ammatillinen identiteetti ovat yhteydessä toisiinsa ja että esimerkiksi moniammatilliseen työhön siirtyminen voidaan kokea uhkaksi omalle toimijuudelle.

Kaikki toimintamme on intentionaalista, sillä ihminen asettaa toiminnalleen päämääriä ja tavoitteita. Asiantuntijana toimiminen pitää sisällään toimijuuden. (Hallamaa 2018.) Suomessa korkeasti koulutettu opettaja on autonominen toimija (Sahlberg 2007; 2013). Valitseva yhteiskunnallinen tilanne ja lainsäädäntö luovat kuitenkin kehyksen opettajan toiminnalle opetusta säätelevien dokumenttien kautta. Voidaankin sanoa, että opettaja on autonominen toimija tiettyjen rajojen sisällä. Opettajien toimijuus rakentui Robinsonin (2012) tutkimuksessa opettajien kollektiivisen toiminnan kautta. Tässä toiminnassa poliittisesti luotuja vaatimuksia sovelletaan ja uudelleen muotoillaan yhteisöllisesti. Jos opettajan itsenäisyyttä aletaan säädellä, kuten tilanteessa, jossa toinen opettaja määrää miten yhteisopetuksessa toimitaan, ei molempien osallistujien autonominen toimijuus toteudu. (myös Robinson 2012.)

Priestley ja kumppanit (2015) ovat kehittäneet kolmiosaisen mallin opettajan toimijuudesta. Yksi osa sisältää opettajan oman ja ammatillisen menneisyyden. Toinen osa sisältää tulevaisuuteen suuntautuvia lyhyen ja pitkän tähtäimen suunnitelmia. Kolmas osa sisältää näiden väliin jäävän nykyhetken ja siihen liittyvät kulttuuriset, rakenteelliset ja materiaaliset seikat. Voidaan myös puhua opettajan ammatillisesta tilasta, jota rajaavat ainakin poliittiset päätökset, opetussuunnitelma ja tilannetekijät. Toimijuus viittaa siihen, että opettajalla on vapaus toimia ammatillisesti tarkoituksenmukaisesti. Toimijuus rakentuu jokaiselle henkilökohtaisesti, vuorovaikutuk-

sessä ympäristön kanssa. Toimijan kapasiteetti ja pedagoginen tila vaihtelevat ja siksi toimijuus on myös ajallinen prosessi. (Lipponen & Kumpulainen 2011; Mutlu 2017; Priestely ym. 2015.) Toimijuuden voi nähdä ei vain yksilöön vaan koko yhteisöön liittyvänä asiana, johon sisältyy myös vallan käsite (Eteläpelto ym. 2014; vrt. Rose 2011). Toimijuus kollektiivisena ilmiönä voidaan liittää erityisesti moniammatilliseen yhteistyöhön (Paloniemi & Collin 2012), mitä eri koulutuksen saaneiden opettajien yhteistyö on.

Opettajan uskomuksilla on suuri merkitys toimijuuden saavuttamisessa. Toimijuuteen vaikuttavat myös monet kontekstisidonnaiset seikat, kuten luokkakoko, opetussuunnitelma tai vaikkapa käytettävissä olevat välineet. (Biesta ym. 2015.) Opettajan toimijuuden ja ammatillisen kehittymisen välillä on parhaimmillaan positiivinen yhteys. Ammatilliset yhteisöt voidaan nähdä resurssina ammatilliseen kasvuun ja juuri näissä ammatillisissa yhteisöissä opettajan toimijuus tulee esiin. (Philpott & Oates 2017.)

Opettajat ovat opetuksen ammattilaisia ja asiantuntijoita. Aineenopettajat ovat erityisesti oman oppiaineensa erityisosaajia, erityisopettajat puolestaan oppimisen haasteiden asiantuntijoita. Luokanopettajat ovat monitaitureita, sekä erityisesti ryhmän opettamisen ja hallinnan ammattilaisia. Näiden eri opettajien yhteisopetuskokemuksia tarkastelemme seuraavaksi.

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tällä tutkimuksella pyritään tavoittamaan opettajien omakohtainen kokemus yhteisopetuksesta heidän fokusryhmässä käyttämien puheenvuorojensa avulla. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Mitä opettajat kertovat yhteisopetuksesta?
- 2) Eroavatko eri opettajaryhmien kuvaukset yhteisopetuksesta toisistaan?

Kun opettajat kertovat, he eivät vain kuvaa jotakin, jota voidaan nimittää todellisuudeksi, vaan samalla he tuottavat merkityksiä ja rakentavat ilmiöitä. (ks. esim. Hyvärinen 2004; Spector-Mercel 2010.) Koska aineistossa on mukana luokan-, aineen- ja erityisopettajia oletamme, että heidän kertomuksensa yhteisopetuksesta voivat olla toisistaan poikkeavia.

Tutkimus on osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Tuetaan yhdessä -kärkihanketta (2018–2020). Hankkeeseen osallistui monia kouluja useasta kaupungista. Kutsut ryhmäkeskusteluun yhteisopetuksesta lähtivät muutamii Etelä- ja Pohjois-Suomen isojen kuntien kouluihin, joista järjestyi tutkimuslupa ja joihin tutkijoilla oli kontakteja. Kutsu esitettiin koulujen erityisopettajille ja he kutsuivat mukaan koulunsa muita opettajia, jotka olivat kiinnostuneita yhteisopetuksesta. Mukaan saatiin viisi koulua ja 25 pedagogia. Tutkimusaineiston muodostavat yhteensä seitsemän opetuksen asiantuntijoiden keskustelua. Näistä käytetään nimitystä fokusryhmäkeskustelu. Kolme keskustelua käytiin saman koulun opettajien kanssa. Muutama opettaja vaihtui ryhmässä, mutta osa oli joka kerralla mukana. Keskusteluun oli varattu noin tunti ja enimmillään käytettiin tunti ja 15 minuuttia. Haastattelusta kaksi toteutettiin yliopiston tiloissa, yksi koulun ulkopuolella pidetyssä seminaarissa ja loput koulujen omissa tiloissa työpäivän jälkeen iltpäivällä. Kaikissa tilaisuuksissa oli mahdollista nauttia pientä purtavaa samalla kun keskusteltiin. Kolmessa haastattelussa mukana olivat molemmat tutkijat, neljässä vain toinen.

Osallistujat

Keskusteluissa oli mukana yhteensä 25 eri henkilöä, joista erityisopettajia oli yhdeksän, luokanopettajia kahdeksan, aineenopettajia kolme, rehtoreita yksi ja yliopistonlehtoreita neljä. Lehtorit työskentelivät opettajankoulutuksessa. Aineisto on moniääninen ja moniammatillinen tarkoituksellisesti. Osallistujista viisi oli mie-

Taulukko 1. Seitsemään fokusryhmäkeskusteluun osallistuneet ja heidän ammattinsa

Keskustelut	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
N	5	11	3	2	4	3	4
Ammatti ja lukumäärä*	3 EO, 2 LO	5 EO, 1 AO, 1 R, 4 YO	1 EO, 1 LO, 1 AO	2 LO	3 LO, 1 EO	2 EO, 1 AO	2 EO, 2 LO

*EO=erityisopettaja, LO=luokanopettaja, AO=aineenopettaja, R=rehtori, YO=yliopistonlehtori

hiä, loput naisia. Jokaisessa keskustelussa oli erilainen kokoonpano, vaikka kolme keskustelua käytiin saman koulun henkilöstön kanssa (Taulukko 1). Näissä kolmessa keskustelussa olivat samat erityisopettajat mukana, mutta joka kerralla mukana oli ainakin yksi uusi opettaja. Kaikki tulivat keskusteluun vapaaehtoisesti ja osallistujilla oli ainakin jonkin verran kokemusta yhteisopetuksesta. Jokainen tiesi keskustelun teeman olevan yhteisopetus. Mukana oli opettajia myös muutamasta yliopiston harjoittelukoulusta, mikä toi keskusteluun oman lisänsä.

Menetelmä

Fokusryhmäkeskustelut

Aineistonkeruussa käytettiin asiantuntijoista koostuvia fokusryhmäkeskusteluja. Toinen tutkija toimi ryhmänohjaajana eikä varsinaisesti osallistunut keskusteluun. Hän antoi vain aiheen ja päätti aiheiden järjestyksestä. Aiheet kumpusivat aiemmista yhteisopetuksen tutkimuksista ja niiden löytämistä haasteista, hyödyistä ja käytänteistä. Aiheet olivat: 1) mitä yhteisopetus on, 2) roolit yhteisopetuksessa, tuen tarjoaminen ja yhdessä opettaminen, 3) haasteet, hyödyt, jännitteet ja kehittämiskohteet sekä 4) yhteisopetus osana työtäsi. Useimmin mukana olleen koulun asiantuntijoiden keskusteluissa lisäaiheet nousivat jo käydyistä keskusteluista ja ne olivat: 1) mitä on avoin kommunikaatio, 2) miten annan rakentavasti palautetta, 3) miksi yhteisopetus onnistuu sekä 4) muut ajatukset aiheesta. Viimeisessä aiheessa keskustelijoille tarjottiin mahdollisuus tuoda yh-

teisopetuksesta omia teemoja keskusteluun. Toinen tutkijoista toimi havainnoijana ja kirjoitti muistiinpanoja ryhmän prosessista ja toiminnasta. Keskusteluista tehtiin myös äänitallenne osallistujien luvalla.

Analyysi

Keskustelut litteroitiin ja molemmat tutkijat lukivat ne erikseen. Tutkimusmateriaali analysoitiin sisällönanalyysin avulla (Krippendorff 2018; Schreier 2012). Analyysikehikon (Schreier 2012) luomisessa hyödynnettiin aikaisempaa tietoa yhteisopettajuudesta sekä toimijuuden käsitettä (Eteläpelto ym. 2017). Lukuisissa tutkimuksissa opettajat ovat kuvanneet muun muassa suunnitteluajan puutetta ja työparin löytämisen vaikeutta. On myös kerrottu, miten yhteisopetus helpottaa omaa työtä. (Strogilos ym. 2016; Sirkko ym. 2018.) Näitä sisältöjä oletettiin tässäkin aineistossa esiintyvän. Erityisen kiinnostuneita olimme toimijuuden esiintymisestä sekä siitä, näkyisikö tämä teema keskusteluissa. Sisällönanalyysin avulla haettiin keskusteluissa esiintyneitä tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavia ilmaisuja. Tämän jälkeen ilmaisuja pelkistettiin, yhdistettiin ja niistä luotiin pääkategorioita. Jokaisen pääkategorian alle kuuluu alakategorioita, jotka pääkategoriaa kokoaa. (Schreier 2012.) Jokaista pääkategoriaa tulkitaan tuloksissa toimijuuden kautta, jos mahdollista. Opettajan ammattiryhmä kulkee mukana analyysissä.

Kun kaikki keskustelut oli luettu ja analysoitu, saatiin kaksitoista alakategoriaa. Keskusteluun vaikuttivat tietenkin tutkijoiden antamat aiheet, mutta opettajat puhuivat paljon

Taulukko 2. Seitsemän ryhmäkeskustelun abstrahoinnin tulos

Alakategoriat	Pääkategoriat	Ydinkategoriat
Vuorovaikutus ja palaute, pedagoginen jousto, kulttuurin muutos, johdon tuki	Yhteisopetuksen reunaehdot/kehys	Yhteisopetuksen sujuvuus
Yhteisopetuksen tuottamia etuja ja sen haasteita	Yhteisopetuksen käytäntöjä	
Avoin oppimisympäristö/ perinteiset luokkatilat, harjoittelukoulut	Erilaiset oppimisympäristöt	Fyysinen oppimisympäristö
Vastuu opetuksesta ja oppimisesta, valta sanoa, mitä kukin tekee, vanhempien näkökulma	Työnjako vallan ja vastuun suhteen	Valta ja vastuu
Seurausta yhteisopetuksesta: ammatillinen kehittyminen, muuttunut rooli ja tehtävänkuva, inklusion tuki	Muutoksia työssä	Ammatillinen kehitys

muustakin. Nämä opettajien esiin tuomat aiheet olivat yleisyysjärjestyksessä seuraavat: yhteisopetuksen edut, suunnittelu, pedagoginen joustavuus, vallan ja vastuun jako, ammatillinen kehittyminen, muutos kulttuurissa, johtaminen, vuorovaikutus ja palaute, haasteet, oppilaiden vanhemmat, oppimisympäristöt sekä inklusio koulutuspoliittisena ideologiana. Neljä ensin mainittua esiintyi jokaisessa keskustelussa. Alakategoriat yhdistettiin pääkategorioiksi ja pienten päällekkäisyyksien vuoksi tiivistettiin vielä ydinkategorioiksi (Taulukko 2).

Tulokset

Opettajien yhteisopetuksen kuvauksien tiivistys

Asiantuntijakeskustelujen kautta piirtyy kuva yhteisopetuksesta. Se syntyy viiden pääkategorian kautta. Kuvaus sisältää kerrontaa yhteisopetuksen reunaehdoista eli siitä, minkä ainaakin tulee täyttyä ennen kuin tätä työtapaa koellaan. Sen lisäksi opettajat kuvaavat erilaisia käytäntöjä ja toteutustapoja, kuten myös esteitä matkan varrella. Nämä kaksi kategoriata olivat osin päällekkäisiä ja ne yhdistettiin yhdeksi ydinkategoriaksi nimeltä *yhteisopetuksen sujuvuus*. Koulu fyysisenä tilana saa myös huomiota osin siksi, että mukana oli opettajia kouluista, joissa ei ollut perinteisiä luokkahuoneita, vaan

oppimisympäristöt olivat enimmäkseen avoimia. Yhtenä erilaisena oppimisympäristönä olivat harjoittelukoulut. Metatasolla yhdessä opettamisessa on kyse aina myös työnjaosta ja sitä kautta vastuun ja vallan jakamisesta. Valta sisältää luokan, oppiaineen ja tilanteen johtajuutta, puhevaltaa, valtaa ottaa tai olla ottamatta toinen luokkaan sekä valtaa jakaa tai ottaa rooleja. Monesti yhteisopettaminen kuvataan opettajien keskusteluissa mahdollisuutena ammatilliseen kehitykseen, uuden oppimiseen.

Kuvaamme seuraavaksi keskusteluista löydettyjen neljän ydinkategorian keskeisen sisällön teorian ja aineistoesimerkkien avulla. Sitaatteja on välillä hieman lyhennetty ja murteellisuutta poistettu anonymiteetin takaamiseksi.

Yhteisopetuksen sujuvuus

Jotta yhteisopetuksesta tulisi sujuvaa, näkivät opettajat erittäin oleellisena koulun johdon tuen. Opettajat kertoivat, että yhteisopetus vaati luottamusta työpariin sekä keskustelua hänen kanssaan. Molemmat pystyivät työskentelemään itsenäisinä toimijoina, kun opettaja luotti työpariin ja itseensä.

Eräs näissä keskusteluissa ja yhteisopetuksen kokeiluissa esiin tullut mielenkiintoinen aihe oli pedagoginen ote tai katse, kuten yksi opettaja asian ilmaisi. Sen tulee opettajien mukaan olla työparilla samankaltainen. Jos näin

ei ole, muuttuu työ vaikeaksi ja oma toimijuus rajoittuu. Opettajien puheenvuoroissa tämä liittyi erityisesti tapaan olla oppilaiden kanssa ja siihen, mitä perusasioita vaaditaan. Ihan kenen kanssa vaan ei siis haluttu yhteisopetusta. Näin yhteistyölle löytyi rajoituksia ja reuna-ehdoja:

...sellainen tietynlainen luottamus... no oppii kohan ne siellä toisen opettajan. Että vaikka toiset sanoo, että kun mun vastuulla on nyt tämä kohta tästä, niin mä luotan siihen, että kyllä se hoitaa, enkä mä murehdi sitä, että miten joku toinen hoitaa, oppiko ne... mehän ollaan kaikki ammattitaitoisia. (LO)

...haasteena, että jos on hyvin erilainen katse sitä, vähän erilainen pedagogiikka sanotaan näin, erilainen niinkun miten mä käsittelen lapsia ja miten ajattelen, mikä siinä mun työssä on tärkeää. (AO)

Oli varsin niinku erilaiset käsitykset, miten sitä työrauhaa pidetään ja sehän tarkoitti siten sitä, että se sapluuna hajos niinku oikeastaan täysin, että se aiheutti enemmän niinku hankaluutta ja konfliktia, et se niinku päätty aika lyhyeen sitten. (AO)

Moni opettaja totesi, ettei enää halua palata vanhaan yksin opettamisen kulttuuriin. He kertoivat, että oli helpottavaa jakaa opettajan arjen monet vastuut, kuten arviointi ja huoltajien kohtaaminen, kollegan kanssa. Vaikka kokemusta yhteisopetuksesta oli aineenopettajalla selvästi muita opettajia vähemmän, aineenopettajatkin kuvasivat hyötyjä.

Opettajat kertoivat, että jatkuva vuorovaikutus työparin kanssa luo molemmille turvaa ja vahvistaa ammattitaitoa. Se on myös malli aikuisten välisestä kommunikaatiosta lapsille. Joskus opettajat saattoivat olla oppitunnilla asioista eri mieltä ja erityisesti silloin asioiden ratkaiseminen rakentavasti lasten kuullen koettiin opettavaiseksi:

Ne oikein imee ne oppilaat sitä, että noi aikuiset vuorovaikuttaa ja toimii ja ottaa toisen huomioon. (EO)

Opettajat puhuvat paljon myös epävarmuudesta tehdä työtä yhdessä, koska mokaaminen, arvostelu ja työtavan muutos pelottivat. Tämän vuoksi yhteisopettajuus ei ollut aina lähtenyt hyvin käyntiin. Opettajat sanoivat, että pelosta puhuminen eli avoin vuorovaikutus hälvensi pelkoja:

Ennen sitä tuntia mä ajattelin, että mua jännittää ihan hirveesti. Mä sanoin sille aineenopettajalle. Hän sano, että häntäkin jännittää ihan hirveesti... Vaikka mä sanon jotain väärää, niin se apu on niinku metrin päässä... ei haittaa jos me vähän kompuroidaan. Me nos-tetaan toisiamme. (EO)

Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (Scruggs & Mastopieri 2017; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012), myös tässä tutkimuksessa nousi esiin opetuksen suunnittelu. Suunnittelu ei kuitenkaan näyttäytynyt erityisen ongelmallisena. Opettajat puhuivat yhteisen suunnitteluajan puutteesta, mutta kuvasivat monia keinoja ratkaista tilanne. Lyhytkin aika riittää, he sanoivat, kun yhteistyöhön on harjaannuttu. Koska opettaja joka tapauksessa suunnittelee opetustaan, ei yhteisopetus osallistujien mielestä oikeastaan lisännyt suunnittelu-aikaa. Opettajat totesivat, että ennen suunnittelutyön alkua piti kuitenkin pohtia, missä ja kenen kanssa suunnitellaan. Muutama opettaja kertoi tämän selvästi vähentävän itsenäistä otetta, eli tutkijoiden sanoin: itsenäistä toimijuutta:

Tulee toki sitä taakkaa siitä yhteisestä suunnittelusta, jota ei voikaan tehdä kotona yksin, kun itselle sopii, mutta sit toisaalta se kevenee se taakka, siitä niinku siitä sellasesta muusta pohdinnasta, ja siihen saa hirveesti. (EO)

Erityisopettajat kokivat suunnittelun isossa koulussa välillä todella pulmalliseksi, koska luokan-

ja aineenopettajia oli paljon ja erityisopettajia vain muutama: *"Ongelmallista ...tähän yhteissuunnitteluaikaan liittyen, että missä me nähdään ja ketä."* (EO)

Yhteisopetuksen perusmallista oli myös runsaasti muunnelmia, erilaisia tapoja tehdä työtä yhdessä. Määritelmän mukainen kehys ei opettajille riittänyt, vaan he jakoivat oppilaita välillä pienempiin ryhmiin, jotka opiskelivat erillisessä tilassa.

Jotta yhteisopetus sujuu, ei näytä riittävän, että opettajalla on hyvä pedagoginen tietotaito, vaan opettajan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat avainasemassa. Toisen ja itsen kuuntelu sekä rohkeus aloittaa uutta ja puhua asioista ovat yhteisopetuksen sujumisen edellytyksiä. Yhteisopettajuus näytti tarkoittavan monelle omalta mukavuusalueelta poistumista.

Fyysinen oppimisympäristö

Opettajien keskusteluissa oli paljon kuvausta oppimisympäristöistä. Avoimen oppimisympäristön opettajat yhteisopettivat joka päivä. He kertoivat paitsi hyödyistä, myös haitoista, kuten siitä, että isossa ryhmässä äänenvoimakkuus nousee välillä suureksi. Tällöin moni lapsi ja myös aikuinen väsyä ja tarvitsee vetäytymistiloja. Muutamissa perinteisissä erillisten luokahuoneiden kouluissa oli avattavia seinä, joten kahden luokan yhdistäminen oli helppoa. Pelkästään myönteisenä asiana avointa oppimisympäristöä ei nähty:

Jaetaan se tila kahen muun opettajan kanssa, elikkä meitä on neljä luokanopettajaa ja neljä luokallista lapsia siinä, eli me joudutaan vielä niinku ensin tekemään yhteisopettajuutta kahestaan, että me hoidetaan se mejän luokka ja sitten meillä on, joudutaan tekemään vielä yhteisopettajuutta sen toisen parin kanssa, kun me jaetaan se sama tila niinku neljästään. Lisänä meillä on siellä englanninopettaja ja erityisopettajat, välillä sitä jaetaan kuudetaan. (LO)

Erityisiä oppimisympäristöjä olivat harjoittelukoulut, joissa yhteisopettajuutta oli jonkin verran. Näiden koulujen opettajat kokivat, että heidän erityinen tehtävänsä on opettaa opettajaopiskelijoille yhteisopetuksen käyttöä: *"Jos ne (opiskelijat) ei näe yhtään semmosta tuntia, missä on yhteisopettajuutta ja sit me sanotaan, että se on... älyttömän tärkeää, tehkää sitä, niin se ei oo uskottavaa". (R)*

Erityisopettaja toi esiin oman ilonsa siitä, että näkee oppilaan myös isossa ryhmässä. Näin erityisopettaja saa toisenlaisen tunteen lapsen työskentelyyn: *"Kiva tapa tutustua oppilaaseen, että hän on siellä isossa ryhmässä ja mä oon siellä luokassa ja näen sen, et miten hän siellä toimii ja tavallaan myös sen, et miten niinku suhteessa siihen ryhmäänsä hän pystyy siellä työskentelemään". (EO)*

Joskus opettajat olisivat tarvinneet lisätilaa kahden ryhmän yhdistämiseen, mutta tilat eivät joustaneet. Niinpä yhteisopetus saattoi jäädä toteutumatta tai se muuttui pienryhmien, tai joskus tasoryhmien, opettamiseksi eri tiloissa.

Valta ja vastuu

Valta ja vastuu olivat monessa kertomuksessa mukana. Kun opetetaan yhdessä, on opettajien mukaan tärkeää, että molemmat opettajat voivat vaikuttaa, ja yhdessä kannetaan vastuu. Jos toinen osallistuu vain vähän, tasapaino vallan ja vastuun välillä murtuu. Opettajat totesivat, että niinkin voidaan opettaa, mutta se tulee erikseen sopia yhteisopetusparin kanssa. Esimerkki tästä oli tilanne, jossa sovitusti toinen opettaja havainnoi luokkaa toisen opettaessa. Vallan jakaminen luo tasa-arvoa, jonka avulla kunnioitetaan molempien toimijuutta. Moniammatillinen yhteistyö, jota yhteisopetus useimmiten on, voidaan kuitenkin kokea uhkaksi omalle toimijuudelle (Eteläpelto ym. 2017), erityisesti jos vastuu tehtävistä jakautuu kovin epätasaisesti:

Kuka on lopulta vastuussa siitä ryhmästä ja kuka lopulta arvioi sitä ryhmää. (AO)

Ääripäässä on varmasti se semmonen jotenkin loistavasti toimiva ja ajatus siitä, että tässä kyllä niinku tästä hyötyy kaikki. Mutta myös se toinen ääripää on se, että toinen istuu tietokoneella ja tekee.... merkintöjä ja toinen opettaa viittäkymmentä tai tuolla lähes kuuttäkymmentä oppilasta. (EO)

Aineistosta nousevat esiin erityisopettajan erilaiset tavat ja keinot päästä mukaan toisen opettajan opetukseen. Vallankäyttäjän asemassa on nimenomaan luokan- tai aineenopettaja. Muutama erityisopettaja kertoi kokevansa, että on vallankäytön kohteena silloin, kun toinen opettaja määrää, mitä hän tekee luokassa ja voiko hän edes tulla sinne. Muutama opettaja koki erityisopettajan luokkaan tulemisen haasteena ja lisäsi, että joutuu suunnittelemaan erityisopettajankin työn.

Yhteisopettajuus muuttaa koulun kulttuuria esimerkiksi siten, että yksin luokkaa hallinnoivan aikuisen rooli muuttuu, kun yhden aikuisen tontille tulee toinen opettaja. Tutkijoina pohdimme, mitä tilanne tekee molempien toimijuudelle. Voi olla, että toisen toimijuus kasvaa ja toisen vähenee, jos tilannetta ei suunnitella yhdessä:

Erityisopettaja siellä luokassa tuntee itsensä vähän niinku eritasa-arvoiseksi tai niinku vähempiarvoiseksi. (EO)

Vallankäyttö koskettaa työnjakoa, työaikaa ja suunnitelmallisuutta. Muutama erityisopettaja koki toisen opettajan odotukset omaa toimintaansa kohtaan stressaavina ja tunsikin koulun arjessa riittämättömyyttä. Tasa-arvoiseksi toimijaksi luokkaan pääseminen vaati tilannetajua:

Ai miten mä oon päässy luokkaan sisälle? Sillai hissukseen ja varovasti ja aika lailla täytyy olla niinkun tunto tuntiaistit herkkänä ja... että pitää olla sillai niinku geelimäinen ote siihen, että on niinku semmonen joustava ote erityisopettajana, et tunnustelee sen, niinku sen tilanteen, et mikä siellä luokassa on. (EO)

Yksi opettaja mainitsi useaan otteeseen, että jokainen opettaja tarvitsee herkkyyttä aistia toisen opettajan tila ja tilanne luokassa, jonne hän asemoi itsensä. Tähän kuuluu yhden erityisopettajan käyttämä ilmaus ”hiipiminen toisen tilaan” vieraana, oman paikan hakeminen nöyryyden, mutta ei nöyristelyn avulla. Tässä me tutkijat näemme jännitteen yksilön toimijuuden ja kollektiivisen toimijuuden välillä. Kyseessä on mahdollisuus luoda yhteinen strategia sekä rakentaa ja luoda molempien toimijuutta uudessa tilanteessa. Tarjolla on mahdollisuus asiantuntijuuden kasvuun, mutta se vaatii rohkeutta.

Valta ja vastuu teemana ei koske vain opettajaa ja oppilasta, vaan myös vanhempia. Vanhempien suhtautuminen erityisesti sellaiseen yhteisopetukseen, jossa kaksi luokkaa on yhdistetty, vaihteli opettajien kertoman mukaan. Erityisesti kaksi luokkaa yhdistänyt opettaja kertoi, että epäilijöitä yhteistyön toimijuudesta oli paljon. Vanhemmat kyselivät opettajilta, kuka on vastuussa luokasta. Sama opettaja kertoi, että muutaman kuukauden kuluessa vanhemmat olivat kuitenkin huomanneet, että kahden opettajan luokassa he saivat aina ainakin toisen opettajan kiinni, lapsella oli enemmän mahdollisuuksia valita kavereita ja monenlaisia ryhmähetkiä pystyttiin pitämään useamman opettajan voimin. Opettaja kuvaili myös, että opetus ei niin helposti keskeytynyt työrauhapulmiin, kun toinen aikuinen ehti selvittää niitä:

[Vanhempainillassa oli] rouva, joka hyvin kriittisesti silloin syksyllä suhtautu siihen, niin se siellä viittas ja mä varmaan korvat punasena menin sen tykö, että saapa nähdä mitä sieltä nyt tulee.... niin hän sano sitten, että miksi tämmöseen hommaan ei pakoteta kaikkia [nauravat] tämä pitäis olla kaikkien käytössä. (LO)

Opettajien kertoman perusteella valta voi jakautua epätasaisesti. Valta on opettajilla, jotka hallinnoivat luokkatilaa, ja erityisesti erityisopettaja jää helposti ilman valtaa. Mikäli opet-

taja kokee, ettei hänellä ole niin paljon vallankäytön keinoja kuin työparilla, hän joutuu rajoittamaan omaa valinnanvapauttaan opettajana. Tämä taas vähentää tasa-arvoisen toimijuuden kokemusta ja voi nakertaa halua opettaa yhdessä.

Ammatillinen kehitys

Neljäs ydinkategoria kuvaa yhteisopettajuutta mahdollisuutena kehittyä ammatissa, oppia omalla työpaikalla uutta ja myöskin haastaa itseään. Yhteisopettajuus pitää tällöin sisällään toiselta oppimista ja asiantuntijuuden jakamista. Toisaalta mukana on myös kokemusta siitä, että toinen opettaja sekoittaa ja osin estää omaa kehitystä ja täten rajaa omaa toimijuutta. Yksi erityisopettaja totesi, että hänelle tekee hyvää nähdä myös oppilaita, joilla ei ole oppimisvaikeuksia, sillä se luo hänelle perspektiiviä:

...näkee sen koko luokan ja näkee niinkun ne kaikenlaiset lapset, et erkassa erkkäopena käy helposti silleen, et näkee vaan ongelmia ja tekee töitä vaan niinkun niitten parissa, jollain menettää sen horisontin. (EO)

Yhdessä opettaessa molemmat opettajat oppivat toisiltaan, joten koulua voi hyvin kutsua ammatillisen oppimisen yhteisöksi:

[EO kertoo yhteisopetuksen jälkeen tapahtuneesta] Kolmelta aineenopettajalta [sain] sen jälkeen niinku kommentin, et olipa muuten mielenkiintoista, että jotenkin, että nyt oli hitaampi rytmi ja olipa tosi selkeesti näin, tai että mä en tullu ajatelleeks, et se pitää noin pilkkoo osiin. (EO)

Minä opin häneltä pikkutarkkuutta ja hän oppi minulta suurpiirteisyyttä ja hän oli mua siis 15 vuotta vanhempi, että sillai ihana että.... tää ois niinku ikäkysymys. Tämä on korvien väli -kysymys. (LO)

Opettajien kertoman perustella tulkitsemme, että opettajat ovat kehittäneet yhteistyön muotoja ja myös soveltaneet yhteisopettajuuden varsinaista mallia tarpeidensa mukaan. Monesti yhteisopetus muuttui tasoryhmien opettamiseksi. Kokeneet opettajat näkivät sen hyväksi oppilaidensa oppimiselle ja haastoivat samalla itseään suunnittelemalla ja opettamalla eri tavoin samaa asiaa. Tätä voitaneen pitää osana opettajan ammattitaitoa ja sen kehittämistä:

Sitten me kaksi opettajaa, ja me pystytään neljän eritasoseen ryhmään jakamaan ne lapset, ja tietenkin siinä erityisopettaja ottaa sen yhen. (LO)

Yhteisopetuksen käyttöä voidaan perustella inklusiivisella koulutuspolitiikalla. Kuitenkin juuri inklusion mainitsi aineistossa lyhyesti vain kaksi opettajaa.

Eri opettajaryhmien kertomaa

Eri opettajaryhmät kuvasivat yhteisopetusta hieman eri tavoin. Erityisopettajille näytti olevan helpointa aloittaa yhteisopetus; erityisopettajilla ei ole omaa luokkaa, mutta lähes joka luokassa on oppilaita, joilla on haasteita oppimisessa. Erityisopettajan toteuttama yhteisopetus kaikkien luokkien kanssa olisi kuitenkin mahdollonta, sillä kontakteja ja suunnittelupalavereja tulisi liikaa. Vaikutti siltä, että erityisopettajat etsivät tasapainoa siihen, milloin olla luokassa ja milloin pienryhmätilassa. Erityisopettaja oli myös se, joka meni toisen opettajan tilaan ja joutui luomaan toimijuutensa siellä. Luokanopettajat saattoivat yhteisopettaa paitsi erityisopettajan kanssa, myös yhdistää luokkia, erityisesti jos arkkitehtuuri helpotti sitä esimerkiksi vedettävillä seinillä. Myös erityisluokanopettaja ja luokanopettaja saattoivat yhdistää luokkansa ja opettaa niitä muutamilla tunteilla tai jatkuvasti yhdessä, joskus kolmenkin opettajan voimin. Asiantuntijuus oli luokanopettajille pitkälti yhteinen, mutta sen sisällä jo-

kaisen yksilöllinen erikoisosaaminen vahvisti opettajan omaa toimijuutta.

Vähäisintä yhteisopetus oli aineenopettajilla. Heitä oli toki vähiten mukana myös keskusteluissa. Aineenopettaja ei aina luottanut erityisopettajan taitoihin aineessa eikä erityisopettaja itsekään ollut aina varma aineenhallinnastaan. Kukaan ei kertonut kahden aineenopettajan yhteistyöstä paitsi silloin, kun erityisopettajalla oli myös aineenopettajan kelpoisuus. Muutamat osallistujat kertoivat aineenopettajan hyötyneen erityisopettajan menetelmistä, ja erityisopettajan oppineen opettettua ainetta. Tämän tutkimuksen aineisto ei riittänyt kertomaan, sopiiko yhteisopetus paremmin ala- kuin yläkouluun, mutta se kertoo, että yhteisopetuksen haasteet voivat yläkoulussa liittyä oppiaineen hallintaan.

Yhteisopetus on yksi opetusmenetelmä, jolla näyttää olevan etupäässä myönteisiä seurauksia kaikkien opettajaryhmien työlle. Se tuottaa parhaimmillaan ammattitaidon kasvua ja lisää työssä jaksamista. Sitä toteutetaan sekä määritelmän mukaan (yhteinen suunnittelu, opetus ja arviointi) että erilaisilla, määritelmästä poikkeavilla tavoilla. Välillä yhteisopetuksesta siirryttiin kokonaan pois erilaisten muiden yhteistyön muotojen pariin. Yhteisopetus näyttää kiinnostavan kouluissa, mutta valtavaa ryntäystä sen käyttämiseen ei esiintynyt. Koulussa, jossa ryhmäkeskusteluja käytiin kolme kertaa, yhteisopetukseen luottavat opettajat olivat jo pidempään halunneet laajentaa sen käyttöä, mutta havainneet, että muutos tapahtuu pienin askelin ja vaatii aikaa. Yksi erityisopettaja puki sen hyvin sanoiksi:

...baby steps kahen vuoden kaksivuotissuunnitelma ja muutaman viikon kuluttuu todettiin, että make that viisivuotissuunnitelma [nauravat], mutta tota, niin kyllä tää mejän kymmenvuotissuunnitelma ihan hyvin etenee [naurua]. (EO)

Johtopäätökset

Tutkimuksen ydinkategorioiksi nousivat yhteisopetuksen sujuvuus, fyysinen oppimisympäristö, valta ja vastuu sekä ammatillinen kehitys. Näiden kategorioiden alle oli mahdollista tiivistää käydyt keskustelut. Toimijuus tuli esille jokaisessa kategoriassa. Opettaja haluaa olla itsenäinen toimija, mutta on usein myös valmis ottamaan toisen rinnalleen ja neuvottelemaan toimijuudesta. Oma päätösvalta ja autonomia koettiin oleelliseksi ja sen rajaamisesta tuli aina neuvotella kollegan kanssa. (ks. myös Hallamaa 2018.) Fyysiset tilat eivät aina antaneet myöden, eikä voitu esimerkiksi yhdistää kahta luokkaa. Perinteisten luokkien koulussa valta-asema koettiin usein olevan sillä, kenen luokkaan toinen opettaja tuli. Avoimien oppimisympäristöjen kouluissa yhteisopetus oli jokapäiväistä, eikä valta teemana noussut esiin niin selvästi. Tuloksista havaitaan, että yhteisopettajuus oli yksi mahdollisuus rakentaa ja vahvistaa koulua ammatillisen kehittymisen yhteisönä. Kun Antinluoma ja kumppanit (2018) tutkivat suomalaisten koulujen mahdollisuuksia ja esteitä toimia ammatillisen kehittymisen yhteisönä, havaittiin, että mukana olleissa kouluissa vahvuuksina oli muun muassa juuri yhteistyö. Tutkimuksen mukaan opettajat ovat vastaanottavaisia sille, että luokassa on toinenkin opettaja. Opettajat kuitenkin sanoivat, että aikataulut ja koulurakennukset sinänsä hankaloittavat yhteistyötä. Yhteistä suunnitteluaikaa ja paikkaa sille oli vaikea löytää. Kouluilla siis vallitsi hyväksyvä yhteistyön kulttuuri, mutta sen toteuttamisessa oli haasteita. Kuten Antinluoman ja kumppanien (2018) artikkelissa tuli esiin, opettajilla on halua ja kykyä työskennellä yhdessä. Heidän tutkimuksessaan ei kuitenkaan tutkittu yhteisopettajuutta. Silti tulokset ovat osin hämmästyttävän samankaltaisia omien tulostemme kanssa.

Jos yhteistyö opettajien välillä käynnistyi ja osapuolet vaikuttivat hyötyneen siitä, kumpikin opettaja oppi kollegalta ja kehittyi ammatillisesti. Välillä oltiin rajamaastossa, kun

yhteisopetuksen peruskäsitettä, jossa se rajataan opettamiseksi toisen kanssa yhdessä ja vielä samassa tilassa, venytettiin. Käsitteestä tuli ameba, joka muutti muotoaan tarpeiden mukaan. Juuri tällaista soveltamista tekee opettaja, joka ottaa käyttöön annetun menetelmän, mutta muokkaa sitä tilanteeseen sopivaksi (ks. Robinson 2012). Muokkausta tapahtui eniten niin, että oppilaat sijoitettiin osaamisen mukaisiin ryhmiin ja käytettiin jakotiloja. Opettajat kutsuivat kuitenkin kaikkia näitä yhteistyön erilaisia muotoja yhteisopetuksiksi, koska mukana oli toinenkin opettaja. Artikkelin alussa esitetyn määritelmän mukaan toimintaa ei kuitenkaan aina voinut kutsua yhteisopetuksiksi vaan se vaikutti tasoryhmien käytöltä.

Opettajan toimijuuteen vaikuttivat kontekstuaaliset seikat, kuten esimerkiksi käytävissä olevat tilat, lukujärjestys, oppilaat sekä heidän tarpeensa ja kollega (Biesta ym. 2015). Monet seikat raamittavat toimijuuden toteuttamista ja siten myös opettajan pedagogista tilaa (ks. myös Priestely ym. 2015). Opettajien kuvauksissa yhteisopetuksesta on luettavissa myös toimijuuden kaventumisen tunnetta ja oman autonomian menettämisen pelkoa. Tällöin menetelmää ei kuvattu pelkästään myönteisenä. Johanna Mykkäsen (2010) käyttämä tunnetoimijuuden käsite voisi kuvata tiettyjä tilanteita hyvin: joskus olosuhteet toimijuudelle ovat fyysisesti hyvät, mutta yhteistyö ei silti rakennu. Pelkkä fyysisten tilojen tarjoama mahdollisuus ei riitä, vaan tarvitaan myös tahtoa ja uskallusta kokeilla. Arvostelun pelko ja oman osaamisen epäily saattavat tunnetasolla estää yhteisopetukseen ryhtymisen.

Paloniemen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessaan löytämät ammatillisen toimijuuden keskeiset ulottuvuudet eli työssä vaikuttaminen, työkäytäntöjen kehittäminen sekä ammatillisesta identiteetistä neuvottelu olivat tutkimuksemme opettajien kertomuksissa mukana. Kahden opettajan yhteistyö sisälsi aina vaikuttamista toisenkin työhön. Työkäytäntöjen kehittäminen toteutui mukana olleissa kouluissa monesti enemmän käytännössä

kokeilemalla kuin etukäteen neuvottelemalla. Aineistomme ei riitä ammatillisen identiteetin tarkasteluun, mutta jatkotutkimuksissa se kannattaa ottaa mukaan.

Tutkimuksemme tulosten luotettavuutta heikentää tutkijoiden mahdollinen vaikutus keskusteluissa sekä osallistujien satunnaisuus. Aivan keskiverto-opettajia he eivät olleet, vaan mukaan tulivat yhteisopetuksesta kiinnostuneet. Tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa, erityisesti eri opettajaryhmien kannalta katsottuna (Shin ym. 2016), mikä lisää tulosten luotettavuutta.

Erityisesti Ruotsissa uusliberalismi on vaikuttanut koulutuksen järjestämiseen ja sitä kautta myös opetukseen. Tämä näkyy esimerkiksi yksityisten koulujen määrän kasvussa. Yksi seuraus tästä voi olla ammattilaisten vähentynyt autonomia ja vaatimus kustannustehokkuudesta. (Alexiadou ym. 2016; Done & Murphy 2018; Lundahl 2016.) Tämä kytkeytyy toimijuuteen ja neuvotteluun omasta ammatillisesta identiteetistä (Eteläpelto ym. 2014). Toimijuus voi yhteisopetuksen kautta laajentua ja ammatillinen identiteetti kasvaa, mutta myös kielteiset seuraukset sekä toimijuuden kaventuminen ovat mahdollisia. Yhteisopettajuus näyttää johtavan neuvotteluun toimijuudesta ja sen rajoista. Tutkimuksemme perusteella toteamme, että toimijuus on keskeinen tekijä yhteisopetuksen onnistumisen määrittäjänä.

Kolbin (1984) mukaan inhimillisen kehityksen prosessi jakautuu kolmeen kypsymissivaiheeseen: omaksumiseen, erikoistumiseen ja integrointiin. Yhteisopetus lienee taito, jonka voi omaksua ja siihen erikoistumisen kautta integroida omaan ammattitaitoonsa. Yhteisopetus näyttää tukevan opettajien ammatillista kehitystä, joten sen käyttö yhtenä tapana opettaa vaikuttaa perustellulta. Se voidaan aloittaa pienesti, opettamalla muutama tunti yhdessä. Taito toimia yhteisopettajana on työmarkkinoilla etu. Nyt analysoiduista asiantuntijakeskusteluista havaittiin, että yhteisopetus vaikuttaa toimijuuden kokemukseen ja voi laajentaa, mutta myös kaventaa sitä. Yhteisopetus on

taito, jota voi kehittää. Sen opetteleminen olisi hyvä aloittaa jo opettajankoulutuksessa.

Kiitokset

Kiitämme opetus- ja kulttuuriministeriötä Tuetan yhdessä -hankkeen rahoituksesta. Kiitämme myös kaikkia keskusteluihin osallistuneita heidän meille antamastaan ajasta.

Kirjallisuus

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011) Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A-S., Lundahl, L. & Lundström, U. (2016) Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education* 11 (1), 13–33.
<https://doi.org/10.1177%2F1745499916631065>
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P. & Toom, A. (2018) Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning* 7 (5), 76–91.
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Biamba, C. (2016) Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice* 7 (3), 119–124.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015) The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching – theory and practice* 21 (6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Chitiyo, J. (2017) Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling* 13 (3), 55–66.
- Done, E. J. & Murphy, M. (2018) The responsibility of teachers: A neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 39 (1), 142–155.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1243517>
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työs-

Kirjoittajat

Marjatta Takala, KT, professori,

Oulun yliopisto,

sähköposti: marjatta.takala@oulu.fi

Minna Saarinen, KT, YTL, EO, yliopistonlehtori,

Helsingin yliopisto,

sähköposti: minna.k.saarinen@helsinki.fi

sä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. ja Paloniemi, S. (2017) Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–13.

Faraclas, K. L. (2018) A professional development training model for improving co-teaching performance. *International Journal of Special Education* 33 (3), 524–540.

Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016) Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 187–201.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010) Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27.

<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Hallamaa, J. (2018) Yhdessä toimimisen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Haug, P. (2017) Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3), 206–217.

<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Hausstätter, R. S. (2014) In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational*

- Research 58 (4), 424–434.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hyvärinen, M. (2004) Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 4 (3), 297–309.
- Kattilakoski, R. (2018) Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa – Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krippendorff, K. (2018) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Neljäs painos. Los Angeles: SAGE.
- Lehtonen, J., Toom, A. & Husu, J. (2017) Uncovering moral aspects in inclusive co-teaching. Teoksessa C. Forlin & A. Gajewski (toim.) *Ethics, equity, and inclusive education. International perspectives on inclusive education* 9. Bingley: Emerald Publishing, 165–188.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011) Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Lundahl, L. (2016) Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education* 11 (1), 3–12.
<https://doi.org/10.1177/1745499916631059>
- Mutlu, G. (2017) Professional space and agency: The case of in-service language teachers. *Journal of Teacher Education and Educators* 6 (2), 157–176.
- Mykkänen, J. (2010) Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. (2008) Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. *Duodecim* 124 (13), 1507–1503.
- Opetushallitus (2016) *Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paloniemi, S. & Collin, K. (2012) Discursive power and creativity in inter-professional work. *Vocations and Learning* 5 (1), 23–40.
<https://doi.org/10.1007/s12186-011-9064-7>
- Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017) Ammatillinen toimijuus työelämän tutkimuksessa ja kehittämisessä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus: rak-*
- enne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 65–70.
- Philpott, C. & Oates, C. (2017) Teacher agency and professional learning communities; what can learning rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education* 43 (3), 318–333.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S. & Robinson, S. (2015) The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. Teoksessa D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (toim.) *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Lontoo: SAGE, 187–201.
- Ricci, L. A., Zetlin, A. & Osipova, A. V. (2017) Preservice special educators’ perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: Implications for personnel preparation. *An international journal of teachers’ professional development* 21 (5), 687–703.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Robinson, S. (2012) Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. *Curriculum Journal* 23 (2), 231–245. <https://doi.org/doi.org/10.1080/09585176.2012.678702>
- Rose, J. (2011) Dilemmas of inter-professional collaboration: Can they be served? *Children & Society* 25 (2), 151–163.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x>
- Rytivaara, A. (2012) *Towards inclusion: Teacher learning in co-teaching*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. (2007) Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2), 147–171.
<https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Sahlberg, P. (2013) Teachers as leaders in Finland. *Educational Leadership* 71 (2), 36–40.
- Saloviita, T. (2018) How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–575.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2017) Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children* 49 (4), 284–293.
<https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Shin M., Lee, H. & McKenna, J. W. (2016) Special education and general education preservice teachers’ co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International*

- al Journal of Inclusive Education 20 (1), 91–107.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Lontoo: SAGE.
- Sirkko, R. and Takala, M and Wickman, K. (2018). Co-Teaching in northern rural Finnish schools. *Education in the North* 25 (1–2), 217–237.
<https://doi.org/10.26203/HXX9-KR24>
- Spector-Mercel, G. (2010) Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20 (1), 204–224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7 (4), 221–258.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016) Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education* 31 (3), 344–359.
doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A One-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Unesco (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. [online]. <URL:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>. Luettu 5.2.2020.
- Unesco (2009) *Policy guidelines on inclusion in education*. Pariisi: Unesco.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2103) *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Kolmas painos. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.